طرائق تدريس اللغة العربيّة
في ضوء التربية الحديثة

بقلم: نادر مصاروة

تمهيد

إن محتوى المناهج للغة العربية، وتوزيعه على الفروع في كل مرحلة ووضع الأهداف والتوجيهات الخاصة به، لذلك كله دلالات متعددة، منها ما يتصل بالقيم والمثل، وما يتصل بفلسفة التربية فيها، لأنها تستمدها من هذه القيم والمثل، أو يتصل بطبيعة المادة وما يمكن أن تسهم به في بناء الحياة الفردية والاجتماعية[1].

وقد يتبادر إلى الذهن أن المناهج التي تدرس ما هي إلا تحديد للمواد، أو تخصيص وقت لكل منها أو لكل فرع من فروعها، وقد يظنّ أن توزيع المناهج على المراحل والصفوف، ووضع أهدافها وتوجيهاتها، وما يتصل بذلك من تقويمها، يأتي اجتهادا وعلى غير أسس دقيقة، ولكن الواقع التربوي ينطق بأن لها أبعادها وأعماقها التي تدل على قيمتها التربوية؛ فهي تحدد صورة العمل في المدرسة، وترسم الخطوط التي تسير الدراسة عليها[2].

وعلى المربي أن يأخذ لدرسه أهبته بوضع خطة تامة لَه يجلوها من جميع النواحي الثقافية والعلمية والنفسية والبيئية، وأن يسلك الطريقة المثلى التي توصله إلى هدفه الأسمى، مع مراعاة الزمن وملاءمة ما يقوم بتدريسه لعقول تلاميذه، وأعمارهم، ودوافعهم الفطرية، وسائر ظروفهم العامة والخاصة[3].

وقد أصبح تحديث أساليب تدريس اللغة العربيّة بما يخدم الأدب العربي ضروريا، كما وأصبح من الضروري ربطه بالحاجات الحضاريّة المتنامية لمجتمعنا العربي، والابتعاد عن الأساليب القديمة التي تحيل النصّ الأدبي إلى مادّة قابلة للاستظهار بما يعزز الدور الفاعل للغة والأدب في حياة الفرد والمجتمع. كما وأصبحت هناك حاجة ماسّة لتعميق التذوق

---

[1] . انظر: د.خاطر، رشدي و د.الحمادي، يوسف، ***طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة***، ص٥٥.

[2] . انظر: *المصدر نفسه*، ص٥٦.

[3] . انظر: د.سمك، صالح، ، ص٣ ؛ وانظر في هذا المجال: د.أبو حسين، جمال و د.عيساوي، محمد، ***التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين***، ص١٠٢ ؛السيّد، ***طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة***، ص١٦٠ وما بعدها.

الفني والجمالي في مناهج تدريس الأدب، لا تكديس المعارف وجمعها وحفظها عن ظهر قلب.

وسنحاول خلال هذا البحث أن نقف على الأساليب الحديثة في تحديد طرائق تدريس اللغة العربية، محاولين إعطاء نماذج معينة لتلك الأساليب المختلفة وتنوعها، وقد أورد الباحثون طريقتين في تدريس اللغة: عامّة وخاصّة.

وتقوم الطرق العامّة على أسس علمية ثابتة أهم مظهرها:

أ. يتم بناؤها على أسس علم النفس، حتى يستطيع المدرس استعمال سلوكيات خاصّة في درسه، إذ يأتي بها موافقة لطابع التلاميذ، وملائمة لأطوار نموهم في مراحل حياتهم التعليميّة.

ب. جعل الدروس مبنية على أسس من العقل والتجارب، لا على التقليد والتلقين الذين يطفئان جذوة النشاط لدى التلاميذ.

ت. التدرج مع التلاميذ من السهل إلى الصعب، ومن الجزئي إلى الكلي، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المعقول، وهكذا يكون للتلاميذ فاعلية ذاتية، ودور إيجابي في الدرس[١].

أما الطرق الخاصّة فهي تلك التي يلجأ إليها كلّ مدرس كي يصل إلى أغراضه المعينة من مادته الخاصّة التي يقوم بتدريسها، فاللغة لها طرق خاصّة بها في التدريس، والتاريخ لَه طرق خاصّة بتدريسه، والجغرافية لها طرق خاصّة، وهكذا كل علم من العلوم لَه طرقه الخاصّة التي بها يمكن تدريسه[٢].

ومن المعلوم أن لكل مدرس أسلوبه في التعليم، وطريقته في التهذيب ووسائله في التثقيف، ولكن لا بد لَه من الاطلاع على آراء المربين وعلماء النفس، والعلم بتجارب المختصين وخبرات السابقين المتازين من الأساتذة والمربين، ليكون أثره في الأعمال وناجحا[٣].

---

[١] . انظر: سمك، ***فن التدريس للغة العربية***، ص٤ وما بعدها ؛ الحصري، ساطع، *أصول تدريس اللغة العربيّة*، ص٢٥ ؛ سليمان، حسن، ***تعليم اللغة العربية***، ص٤٢؛ د.صلاح الدين، محمد، ***تدريس اللغة العربية***، ص٢٣٣.

[٢] . انظر: سمك، ***فن التدريس للغة العربية***، ص٤ وما بعدها.

[٣] . انظر: *المصدر نفسه*، والصفحة نفسها.

وليس الغاية من هذا البحث هو تقييد المدرّس في تصرفاته عند مزاولـه درسه بطريقة معينة لا ينبغي له أن يحيد عنها، وإنما القصد من هذه الطرق الخاصّة هو أن تكون عونا لمدرس اللغة العربية على النجاح في درسه، وأساسا يعتمد عليه في البلوغ إلى غايته. فقد أصبحت الطرق الخاصة، بشتى أنواعها، من مستلزمات المدرس الناجح، حتى يتمكن من انتهاج أفضل الطرق لتدريس مادته على الأسس التربوية والدراسات النفسية.

ودراسة مادة الطرق الخاصّة باللغة أمر لا غناء عنه للقائمين بتعليمها، وقد توخيت في هذا البحث قيامه على الأسس الآتية:

أ. طرح المشكلات الحقيقيّة لتدريس اللغة العربيّة بحيث يتسنى لمن يقومون بتدريسها الوقوف على هذه المشكلات بصورة واضحة، وعلى الأساليب الصحيحة التي يمكن التغلب عليها.

ب. العناية بتوضيح الوسائل والأساليب التي تعين سائر المدرسين للغة العربيّة على النهوض بالتلاميذ بمراحل التعليم المختلفة في مجالات التربية اللغوية بما يتمشّى مع خصائص النمو الجسمي والعقلي واللغوي لهؤلاء الطلاب في الصفوف المتعددة بالمراحل المختلفة.

اتجاهات حديثة في تعليم اللغة

لما كان العصر الذي نحيا فيه هو عصر العلم والتكنولوجيا، وهو عصر التفجّر المعرفي والتغير الثقافي السريع، وعصر المواصلات السريعة والنشر الثقافي، والمكتشفات المتعددة في مختلف ميادين المعرفة، انعكس ذلك كله على المجتمعات، ونفذ إلى لغاتها، ذلك لأن اللغة تمثل جزءا أساسيا في أي مجتمع، وسنحصر كلامنا في بعض المفاهيم المتعلقة بتعليم اللغة بشكل عامّ والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

١. إنّ اللغة بمفهومها الحديث هي نوع من المألوف يتم اكتسابها كأيّ عادة أخرى في حياتنا اليوميّة، وهذا المفهوم كان سائدا في مطلع هذا القرن، بحيث ينظر إلى اللغة

على أنها مجموعة من الحقائق، على المعلم أن يلقنها للمتعلم تلقينا، وأن يحفظها الأخير عن ظهر غيب، وبقدر هذا الحفظ يعد متمكنا من اللغة[1].

٢. ويقرر بليايبف Belyayev ان تعلم اللغة هو تدريب يختلف عن تعلم اكثر الموضوعات المدرسية الأخرى، فهو ليس قضية اكتساب معلومات معينة، ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية[2].

واللغة في ضوء ذلك مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، من الممكن دراسة تراكيبها من ناحية، وتعليمها من ناحية أخرى على على هذا الأساس، وقد حمل العالم سكينر Skinner لواء هذا الاتجاه في كتابه المشهور Verbal Behavior[3].

٣. تعتبر القدرة على استعمال اللغة ضربا من المهارة[4]، والمهارة تعني الأداء المتقن في الوقت والجهد والقائم على الفهم، ومما يساعد على اكتساب مثل هذه المهارة:

أ . الممارسة والتكرار: فهي من الدعائم الأساسية لاكتساب المهارة، فإذا كان الطالب يتعلم قاعدة نحويّة معينة فإنه لا يكفي أن يحفظها ويعيدها تكرارا آليا، بل لا بد من ممارستها في مواقف الحياة بصورة طبيعيّة. وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية التكرار إذ يرى "أنّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات، إذ هي ملكات اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك

---

[1] . انظر: Chester.W. Harris. *Encyclopedia of education recherch*. The Macmillan Company N.Y.١٩٦٠.

[2] . انظر: د.السيد، محمود احمد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٢٦٤ نقلا عن: David H. Harding., *The new pattern of language*، Adenbra, ١٩٦٧.p.٥٣-٦٥.

[3] . انظر: *المصدر نفسه*، نقلا عن: B.F. Skinner.، *Verbal Behavior*(N.Y. Appleton, Century Crofts), ١٩٥٧.

[4] . مهارة Technic هي عبارة عن عمليات بسيطة نسبيا في عملية التدريس. محاضرة، سؤال، تفسير نص، حوار، محادثة، نقاش، تحليل حدث، عرض صورة، شريحة، شفافيّة، خريطة، فيلم مسجل، مقابلة، قراءة، كتابة، حفظ مادة، ورقة عمل، حاسوب، جولة تعليميّة، لعبة...الخ(انظر: د.أبو حسين ود.عيساوي، ***التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين***، ص١٨٣.

بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة[1]".

ب . التوجيه: فتوجيه المتعلم لاكتساب المهارة اللغوية، وتوجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل الأساليب للأداء[2].

ج . القدوة الحسنة: أن يتقن المعلمون مهارة اللغة أثناء أدائهم لها، مما يعين على إكساب المهارة لدارسي اللغة[3].

د . التشجيع: للتشجيع دور أساسيّ في نجاح العمليّة التعليميّة، فهو يؤدي إلى تعزيز التعلّم وإلى تقدّم ملموس في اكتساب المهارة[4].

ويرى الباحثون وعلماء النفس التربوي أن اكتساب مهارات أي لغة يتطلب وضع المتعلّم في جوّ مليء بالمحفزات اللغويّة تساعده على سرعة اكتساب اللغة، ولتفتح القدرات اللغويّة وتعمل على تلافي المعوقات التي تحول دون ذلك التفتح، ومن ذلك النشاط المدرسي من صحافة ومجلات وإذاعة وندوات ولقاءات ومناسبات مختلفة وتمثيليات[5]. وترى التربية الحديثة أن المهارات اللغويّة تتمثل في المحادثة والاستماع، والقراءة والكتابة، وأن المحادثة والكتابة تمثلان الإرسال للمعاني، في حين أن القراءة والاستماع تمثلان الاستقبال، وأن على معلمي اللغة أن يدربوا على هذه المهارات في إطار التكامل، إذ أن

---

[1] . انظر: ابن خلدون، ***المقدّمة***، ص ٤٠٩.

[2] . انظر: ، د. أبو حسين، و د. عيساوي، ***التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين***، ص ١٨٥.

[3] . انظر: العلي، فيصل حسين، ***المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة***، ص١٢٨ ؛ السيّد، ***طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة***، ص١٧٠

[4] . انظر: د. الدمرداش، سرحان، ***المناهج المعاصرة***، ص ١٠٢.

[5] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٢٦٩.

تعليم الطفل القراءة من غير تدريبه على مهارة المحادثة والاستماع والاستعداد للقراءة معرض للإخفاق[1].

التقنيات في خدمة تعليم اللغة

لقد المحنا سابقا أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر تفجر المعرفة، عصر العلم والتكنولوجيا، وأن تكنولوجيا التربية قد تقدمت تقدما كبيرا، وقد تبنت التربية الحديثة هذه المعطيات، فعمدت إلى استخدام الوسائل المعينة في تدريس اللغة بغية تقريب المفاهيم إلى الأذهان وخاصّة المراحل الأولى، ذلك لأن الوسائل المستخدمة في التدريس تبعث الحيوية والنشاط في أجواء الدرس، وترسّخ المعلومات والحقائق في الأذهان بإشراكها في الحواس في الوصول إلى هذه الحقائق[2]. وبقدر ما يعنى المدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم يسهم في إنجاح العملية التعليميّة التعلّميّة على أن يتم استخدامها في الأوقات المناسبة وفي

---

[1] . انظر: ***تدريس اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة***، ج٢ ص٢٣٣. وفي المجال نفسه انظر: سمك، ***فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة***، ص١٨٠ ؛ د. الركابي، جودت، ***طرق تدريس اللغة العربيّة***، ص٩٠ وما بعدها ؛ عبد العليم، ابراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة***، ص٧٢ وما بعدها ؛ السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٣٠٨ وما بعدها ؛ و نقلا عن المصدر ***" في طرائق..."*** انظر : Harold A. Anderson" *Comprehension and interpretation Evaluation of Reading*". Chicago Press ١٩٥٥.pp.١٠١-١٠٦ ؛ وحول أساسيات القراءة والاستماع انظر المصادر التالية كل في الفصل المخصص له حول القراءة: د. السيد، محمود أحمد، القراءة مفهوما وأهمية ومتطلبات، ***مجلة التربية الجديدة***، مكتب اليونيسكو الأقليمي للتربية في البلاد العربيّة، العدد التاسع والثلاثون، كانون الأول ديسمبر ١٩٨٦، ص٤٢ ؛ د. يونس، فتحي إبراهيم، ود. الناقة، محمود كامل، ***أساسيات تعليم اللغة العربيّة***، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٧٧ ؛ مجاور، صلاح الدين، محمد، ***تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة***، دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٦٩ ؛ القرشي، عبد الفتّاح، ***سيكولوجيّة القراءة***، معهد التربية للمعلمين، الكويت ١٩٧٩ ؛ إسماعيل، محمد، ***في طرائق تدريس اللغة العربيّة***، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس ١٩٨٠ ؛ أبو مغلي، سميح، ***الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة***، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط٢، الاردن ١٩٨٦ ؛ ، معروف، نايف، *خصائص اللغة العربيّة وطرائق تدريسها*، دارالنفائس، د٢، بيروت ١٩٨٧.

[2] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٢٨٦ ؛ د. الخولي، محمد علي، ***أساليب تدريس اللغة العربيّة***، ص١٧١ ومابعدها ؛ العلي، فيصل حسين، ***المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة***، ص٣٣١ ؛ السيّد، ***طرق تدريس اللغة العربيّة***، ص٢٣٦ وما بعدها ؛ عبد العليم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة***، ص٢٢٨.

ضوء مراحل النمو الفكري للناشئة ومستويات النضج لديهم. ويتمكن مدرسو اللغة من إغناء خبرات طلابهم بطريق التقنيات المتعددة من عرض أفلام ونماذج صور..الخ وإجراء مناقشات من خلالها بحيث تكون مجالا للتعبير الشفوي والتمرينات اللغويّة الأخرى[1].

وقد اتّجه التفكير إلى الوسائل التعليميّة كي تسهم في تحقيق الأهداف بحيث تكون هذه الوسائل والطرائق المصاحبة لها متمشّية مع المتعلّمين، عاملة على الوصول إلى الأهداف بأيسر وقت واقلّ جهد[2]. ولا يمكن للوسائل التعليميّة ان تؤدي إلى تحقيق الغايات إلا إذا كان المدرّس الذي يستعملها مؤمنا بجدوى الوسيلة التعليميّة، متحمسا لاستخدامها، ذلك لأن المدرس هو المنظّم والقائد والموجّه للنشاط المعرفي والتعليمي، فالوعي الإنساني هو الذي يبدع العالم الموضوعي ويستغله ويؤثر فيه، والعلاقة بين المعلّم والمتعلّم تظل علاقة إنسانية ولا يمكن للأدوات الماديّة أن تحلّ محل المعلّم في العمليّة التربويّة مهما تطورت تكنولوجيا التربية.

على أن الجانب الإنساني في العمليّة التربويّة ليس كافيا وحده، فلا بد من إعداد المدرسين إعدادا حديثا يستجيب لتيار التقدّم العلمي والتكنولوجي في عصرنا، ليستطيع، بل يجب أن يستخدم هذه التقنيات في تخطيط أصول التدريس[3].

والسؤال المطروح هو: ما يجب أن تفعل الوسائل لتعين الطالب على أن يتعلّم ؟
الأمر الأساسي هو أنها تقدّم لَه "مثيرا" وتدفعه "للاستجابة"، ولكننا نلاحظ أن المتطلبات الأساسيّة للمثير والاستجابة تبدو متضمّنة عددا من الوظائف تتمثّل فيما يلي:

---

[1] . ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٢٨٦.

[2] . د. السيّد، محمود، "الوسائل المعينة بين اليوم والأمس"، ***مجلّة المعلّم العربي***، العدد الثاني، شباط، ١٩٨٠، ص١١٢.

[3] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٧٠٠.

١. أن تستثير دافعيّة الطالب

٢. أن تستدعي التعلّم السابق

٣. أن تقدّم مثيرات جديدة

٤. أن تنشط استجابة الطالب

٥. أن تعطيه رجعا سريعا (تغذية مرتدّة)[1]

٦. أن تشجّع الممارسة الصالحة[2].

وقد نصح كلّ من هانسن وجينسن Jensen Hansen الطالب أنه لكي يتعلّم أي شيْء نافع لا بدّ له من :

أ. أن تريد أن تتعلّمه

ب. أن تشعر بأنّ الموضوع هامّ

ت. أن تفهم لماذا تتعلّمه ؟

ث. أن تكون لديك الفرصة لتقول فيه رأيك

ج. أن يسمح لك بالعمل في الموضوع بطريقتك الخاصّة

ح. أن يسمح لك بالتعاون مع أصدقائك[3].

---

[1] . تعتبر التغذية المرتدّة مركز عملية إعداد المعلّم (يمكن أن تنطبق التغذية المرتدة أيضا على الطالب المدرسي كما هي على الطالب المعلم في معهد إعداد المعلمين(ن.م) وهي كخلاصة جميع النشاطات ومركبات التدريس في الجانبين العقلي والوجداني، فهي تعكس بيئة تعلم حقيقيّة فيها يواجه الطالب نفسه أمام قضايا مهنيّة تحتاج إلى مهارات تدريس ومعرفة مضامين وآليات واستراتيجيات تعلّم من جهة، ومن جهة أخرى تعكس القضايا الاجتماعية الإنسانيّة والصراعات القيميّة التي تواجهه كمعلّم (أو كطالب ن.م) في مجتمع نام يحيطه مجتمع متقدّم تكنولوجيا. وتساعده على أن يوازن بين ثقافة مجتمعه ومتطلبات التربية التقدميّة في عصر انفجار المعرفة.(انظر: ***التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين***، ص ٣٥ وما بعدها، نقلا عن: عيساوي محمد، أبو مخ زياد، أبو حسين جمال(١٩٩٨) "التغذية المرتدّة في إعداد المعلمين، مفاهيم وطرق علاج"، *مجلة جامعة*، العدد الثاني، ص٢٤-٣٥).

[2] . انظر: د. رونتري، ***تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج***، ترجمة د. فتح الباب عبد الحليم سمير، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت ١٩٨٤، ص١٠.

[3] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٦٨٠ وما بعدها نقلا عن : Jean cloutier: La Communication audio - Scripto Visuelle à l'hure des self - media, Montreal ١٩٧٣,p.٤٨.

والسؤال هو: ما هي الوسائل التعليميّة في تدريس اللغة العربية؟

قبل كل شيء يجب أن نميّز بين مصطلح الوسائل التعليميّة وبين المواد التعليميّة والأجهزة التعليميّة، إذ ليست العبرة في توافر الجهاز وإنما في توافر المادة أولا بحيث تؤدي هذه المادة إلى إكساب المتعلّم الخبرة المطلوبة إذا ما كانت توافر فيها الشروط التربويّة[1].

ومن **المواد التعليميّة** :الكتب المقررة، الكتب الإضافيّة المكملة للكتب المقررة، المصادر والمراجع والموسوعات، المجلات والصحف، المواد المبرمجة (التعلّم الذاتي)، برامج التلفزيون، برامج الإذاعة، التسجيلات الصوتيّة، اللوحات المصورة، الرسوم والأشكال، الشرائح والشفافيات، الأفلام، الخراط، النماذج والمجسمات، مواد اللوح ...الخ.

ومدرسو اللغة يحتاجون إلى المواد التعليميّة في أثناء تدريسهم، وقد يحتاجون إلى عدّة مواد في الدرس التعليمي الواحد، ذلك أنّ اللغة ما هي إلا صورة رمزيّة للواقع، والمدرّس لا يستطيع أن يقرّب ما بين الرمز والواقع، إلا إذا ربط بينهما ربطا محكما، فإما أن يقود طلابه إلى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحياتيّة المختلفة، وإما أن ينقل إليهم الواقع مصورا أو مسموعا أو ملموسا عن طريق الحواس[2]. وللغة العربيّة أيضا جانب انفعاليّ فهي وسيلة نقل المشاعر والأحاسيس والتعبير عن العواطف، فإذا ربط المدرس بين اللغة والواقع في التعلم كان أقدر على تربية مشاعر طلابه وصقلها في جو من الصدق والأمانة وكان هذا الربط أقدر على تعزيز إثارتهم وقناعاتهم العاطفيّة[3].

---

[1] . *المصدر نفسه*، ص٦٨١.

[2] . انظر بتوسّع حول الوسائل التعليمية كتاب: د. السيدّ محمود وفلوح فالح، ***تكنولوجية التربية والوسائل والمواد التعليميّة المعينة في تدريس اللغة العربيّة للمرحلتين الإعداديّة والثانويّة***، وزارة التربية بالجمهورية العربيّة السوريّة، الكراس الثاني، آب ١٩٨٠، ص١١٣ وما بعدها د. القلا، فخر الدين، ***استخدام الأجهزة الحديثة في تدريس اللغة العربيّة*** ، دمشق، آب ١٩٣٠ ص٣ وما بعدها ؛ د. عزايزه، خالد، ***اتقان وفهم المقروء***، ٩١–٩٢ ؛ ؛ Bats, A.W., Televsion, lerning and distance education، *Journal of Edycation Televsion/VTO* Vol.١٤,٣, pp.٢١٣-٢٢٥ ; Hill, B., *Marking the Most of Satellitesand Interactive Video*، London, pp.١٣-٢٠. ؛ طعيمة، رشدي أحمد، ومنّاع، محمد السيّد، ***تعليم العربيّة والدين بين العلم والفنّ***، ص١٣٠–١٤١؛ السمّان، محمود علي، ***التوجيه في تدريس اللغة العربيّة***، ص١١٨–١٢٢.

[3] . انظر: السيّد، محمود، وفلوح، ***تكنولوجية التربية والوسائل والمواد التعليميّة المعينة في تدريس اللغة العربيّة للمرحلتين الإعداديّة والثانويّة***، ص١١٤.

التعلّم الذاتي للغة

ويقصد بالتعلّم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرّة في اكتساب المعارف والمهارات، ولا بدّ من توافر أربعة مكونات أساسية فيه هي:

١. قيام المتعلّم بالاستجابة والنشاط في أثناء عملية التعلّم.

٢. وجود الدافع أو الحافز.

٣. إعطاء المثيرات والمعلومات المتميّزة.

٤. اطلاع المتعلّم فورا على نتيجة عمله.

والتعليم المبرمج أحد أساليب التعلّم الذاتي، يستند إلى النظريّة السلوكيّة في علم النفس، ولطريقة التعليم المبرمج ميزات عديدة منها أنها:

أ ـ تعتمد التعلّم الذي يحفّز المتعلّم بإعطائه مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

ب ـ تنتهج عرض المادة منهجا عموديا متسلسلا فتجعل المعلومات واضحة ميسرة.

ج ـ تمكّن المتعلم من الانتقال عند اجتياز مراحل الدرس من خطوة إلى خطوة بعد التثبّت من استيعاب الوحدة السابقة، وبهذا يتفاعل المتعلّم بصفة مستمرّة مع المادة.

د ـ تعفي المعلّم جزئيا من عملية تقديم المعلومات حتى يستطيع أن يتفرّغ إلى التفكير فيما يمكن أن يحققه من أهداف وإلى القيام بدور المنشط الضروري لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التعلّم.

هـ ـ تراعي التفاوت في سرعة التعلّم بين التلاميذ وتراعي الفروق الفرديّة بينهم، وتكفل إيصالهم جميعا إلى المستوى المطلوب[١].

وهذا العمل يقوم به التلميذ على انفراد أو في نطاق المجموعات، يؤديه في الصفّ أو في البيت، وما على المدرس إلا تدعيم المعلومات بتنويع التمارين وتثبيت الصيغ[٢]. ومن أشكال

[١] . انظر: سلسة البرمجة، *النحو المبرمج الحديث* ، السنة السادسة، دار القلم بتونس ١٩٨٠، ص٣، نقلا عن كتاب " في طرائق تدريس اللغة العربيّة" ، ص٢٨٧.

[٢] . انظر: سلسة البرمجة، *النحو المبرمج الحديث* ، السنة السادسة، دار القلم بتونس ١٩٨٠، ص٣، نقلا عن كتاب " في طرائق تدريس اللغة العربيّة" ، ص٢٨٧.

التعلّم الذاتي: المختبر اللغوي[1]، الحقيبة التعليميّة[2]، التعلّم بالمراسلة بالطرائق السمعيّة والبصريّة، والتعلّم بالحاسوب[3].

[1] . شقت المختبرات اللغوية طريقها إلى ميدان المنهج التربوية في السنوات الأخيرة بعد أ، تبيّن مردودها في اكتساب اللغة وخاصّة الأجنبيّة عن أبنائها، وصارت برامج مختبرات اللغات الآن من المكونات الأساسيّة لأي نظام متكامل لتعلّم اللغة الحيّة، وثمّة أنواع أساسيّة للمختبرات اللغويّة: ١. ***مختبر الاستماع*** : ويتكون من مصدر للبرنامج الصوتي تتصل به سماعات للمتعلّمين تحجب الأصوات الخارجيّة وتساعد على التركيز.٢. ***مختبر الاستماع والترديد:*** يتكون من مقصورة للمدرس الذي يشرف على لوحة توزيع داخليّة بها مصدر صوتي أو أكثر يستطيع أن يرسل بها البرامج لمجموعات من المتعلمين، كم يستطيع أن يتصل بكل متعلم ليصحح له أخطاءه، ولكل متعلّم سماعة وميكرفون لسماع البرنامج والمدرس والإجابة عن الأسئلة والتدريب على النطق الصحيح. ٣. ***مختبر الاستماع والترديد والتسجيل***: يحتوي على مكونات النوع الثاني كلها بالإضافة إلى جهاز تسجيل في مقصورة كلّ متعلّم يسجّل إجاباته ويمكنه من مقارنة أدائه بالأداء الصحيح. وهكذا يساعد المختبر اللغوي على استيعاب اللغة وفهمها وفهم نحوها. (انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٦٩٣ وما بعدها؛ د.منصور، إبراهيم عصمت، ***سيكولوجيّة الوسائل التعليميّة ووسائل تدريس اللغة العربيّة***، ص١١٧).

[2] . تعددت التعريفات للحقائب التعليميّة، وكلها تدور حول فكرة كونها"نظاما تدريسيًا متعدد الوسائل والأنشطة تقود المتعلّم تدريجيًا إلى إتقان التعلّم وتحقيق الأهداف بفعاليّة عالية ومردود حسن"(انظر: تقنيات التعليم والوسائل التعليميّة، ص٢٠٩)، وتتكون الحقيبة التعليميّة من المحفظة التي ترتب فيها مكونات الحقيبة ومن دليل الحقيبة وتعليماتها ومن عنوان الدرس ومواصفاته وأهداف الحقيبة ومن البرنامج التعليمي والمناشط وأساليب التقويم البنائي والنهائي والمصادر والمراجع الأخرى. وتحق الحقيبة التعليميّة فوائد عدّة منها أنها: ١. تطبق النظرة النظاميّة في تقنيات التعليم، ٢. تلائم الفروق الفرديّة. ٣. ترشد إلى مصادر إضافية غير متوافرة بالحقيبة التعليميّة. ٤. تعتمد التعلّم الذاتي. تستخدم لمعالجة الطلاب الذين لم يتمكّنوا من مساير زملائهم في تعلّم المفاهيم.(انظر: *المصدر نفسه*، ص٢١٠ ؛ السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٦٩٨ وما بعدها)

[3] . وهو آلة تعليميّة متكاملة، تستطيع التحكم بسلوك المتعلّم في جميع خطوات التعلّم بواسطة البرنامج التعليمي الذي يزود به الحاسوب، وهو يحقق ثلاثة أهداف تربوية تتمثّل في تخليص مدرسي اللغة العربيّة من الرتابة الملة التي عادة ما تتسم بها دروسهم، وفسح المجال أمام المتعلّم لمزيد من التفكير الشخصي، وتحقيق نوع من الاطمئنان النفسي لديه بجعل الجواب الصحيح في متناوله في أي لحظة يشاء.(انظر: عمر، محمد صالح، ***العربيّة وثورة المناهج الحديثة***، دار الرياح الأربع للنشر، تونس ١٩٨٦، ص٥٠-٥١).

طرائق تدريس اللغة العربيّة

ما زال العديد من مدرسي اللغة العربيّة، سواء كان في تعليم النصوص الأدبية أو القواعد أو التعبير أو البلاغة، يعتمدون الطريقة الإلقائية في شرح دروسهم، تلك الطريقة التي يكون الطلاب فيها سلبيين، لا يشاركون إلا لماما في الوصول إلى الحقائق والمعلومات. والآثار المترتبة على هذه الطريقة، تعوّد التقليد الأعمى من غير فهم، فكلّ معرفة لا يبذل الطالب جهودا في سبيل الحصول عليها تبقى غير ثابتة في ذهنه، معرضة للنسيان السريع.

وهذه الطريقة التي يتبعها مدرس النحو عندما يقرر القاعدة مباشرة من غير استقراء في الوصول إليها، والتي يتبعها مدرس الأدب عندما يصدر الأحكام والحقائق قبل دراسة النصوص وتحليلها، وهناك مشكلة أخرى إذ أنّ بعض المدرسين لا يخططون لموضوعاتهم التخطيط السليم، ولا يدركون الأهداف التي يرمون إليها من خلال تدريس كلّ موضوع من موضوعات المادة.

وبناء على ذلك نقوم من خلال هذا البحث بوضع نماذج تطبيقيّة في تدريس بعض الموضوعات الأدبية والنحوية والبلاغية، راجين أن تكون عاملا مساعدا في تخطي المشكلات التي ذكرناها أعلاه، ثمّ لتكون نموذجا لدروس أخرى لما فيه مصلحة طلابنا:

رؤية في تدريس الأدب والنصوص الأدبيّة

مفهوم الأدب

جاء في لسان العرب :إن الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدبا لأنه يؤدب الناس الى المحامد وينهاهم عن المقابح، قال أبو زيد: أدب الرجل يأدب أدبا فهو أديب، والأدب: الظرف وحسن التناول[1]. ويقال: إنّ الأدب مشتقّة من الأدْب (بسكون الدال) بمعنى الدعوة إلى الولائم، ويرى المستشرق "كارل نيلينو" أنها مشتقة من الدأب بمعنى العادة، ويرى أن هذه الكلمة لم تشتقّ من المفرد، وإنما اشتقّة من الجمع، فلقد جمعت "دأب" على ادآب" ثم قلبت فقيل: آدآب.ويقول "كثر استعمال الآداب جمعا للدأب حتى نسي العرب أصل هذا الجمع وما كان فيه قلب " وخيل إليهم أنه جمع لا قلب فيه

---

[1] . انظر: ابن منظور، ***لسان العرب***، مادة: أ.د.ب.

فأخذوا منه مفرده أدبا لا دأبا، وجرى استعمال هذه الكلمة بمعنى العادة، ثمّ انتقل من هذا المعنى الطبيعي القديم إلى معانيه الأخرى المختلفة[1]".

ويعرّف الكلاسيكيون الأدب بأنه التعبير المنفعل عن الطبيعة والحياة والله، بينما يعرفه الرومانسيون بأنه صياغة الأفكار والأحاسيس الحضاريّة الجديدة في أسلوب جميل، ثمّ جاءت المذاهب الفرديّة كالسرياليّة والوجوديّة فقطعت الصلة بين الأدب والمجتمع، وعرّفته بأنه حق التعبير الوجداني أو الفردي من واقع إحساسه بالجمال المطلق أو نتيجة انفعاله الخاص[2].

وتأتي الواقعيّة الجديدة لتلزم الأديب بأن يصوّر المجتمع لا سيما في طبقات الدنيا وآفاقه المظلمة الداكنة معارضة الفرديّة في الأدب داعية إلى مشاركة المجتمع[3].

وهكذا نرى أن الأدب واسع في موضوعاته، لا يستوعبه مذهب معين، "ذلك أن الأدب يتميز عن سائر ألوان المعرفة الإنسانية باتساع آفاقه وامتداد ظلاله ليشمل الحياة البشريّة بكلّ نواحيها، ويطلّ عليها من نوافذها كلّها، ولا يقتصر على ناحية معيّنة أو نافذة واحدة، فالحياة والأدب توأمان لا ينفصلان، والأدب واسع كالحياة عميق كأسرارها، ينعكس فيها وتنعكس فيه[4]". وعلى الرغم من إيماننا بأن الأدب واسع سعة الحياة، لا بد وأن تختلف نظرة الباحثين حول الأهداف والأساليب التي يدرّس فيها هذا الأدب، إذ يتجلّى الغرض من تدريس الأدب في توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حوله، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيها رشيدا، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يحويه من قيم جماليّة واجتماعيّة وخلقيّة وظروف تاريخيّة، ومن ثمّ مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يؤدوه في حلّ المشكلات، وأخيرا مساعدتهم على تكوين نظرة

---

[1] . انظر: حسين، طه، ***في الأدب الجاهلي***، دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٢٧، ص٢٣.

[2] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٧٥.

[3] . انظر: د. ذهني، محمود، ***تذوق الأدب طرقه ووسائله***، ص١٢٥.

[4] . نعيمة، ميخائيل، ***الغربال***، ص٢٤.

سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مـرّت بهـا الإنسـانيّة والحلـول الـتي اهتـدت إليهـا في مختلف العصور[1].

وتهدف المناهج في المرحلة الإعداديّة من خلال تدريس النصوص إلى تنمية قدرة الطالـب إلى الفهم والتذوق والحكم والموازنة من خلال تزويده بطائفة من التجارب والخـبرات الـتي مـرّ بها الأدباء، وعبّـروا عنهـا في شـعرهم أو نثـرهم، وبـذلك يزيـد فهمهـم للحيـاة الإنسـانيّة وللعواطف والاتجاهات التي تؤثّر في الفرد والمجتمعـات[2]. كمـا ويهـدف تـدريس النصـوص أيضا إلى زيادة ثروة الطلاب في المفردات والصيغ والأسـاليب وصـور التعـبير، بالإضـافة إلى تنمية ميلهم إلى قراءة النصوص مـن قصّـة وشـعر ومقالـة وخطبـة ومسـرحيّة وأن يتـذوّقوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التعليم عند هذه المرحلة[3].

أما في المرحلة الثانويّة تتجه دروس الأدب والنصوص إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتّصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة وأن يتمثّلـه ويتـزوّد مـن قيمـه الخلقيّة والاجتماعيّة والفنيّة بما يلائم مجتمعنا العربي.
- أن تزداد قدرة الطالب علة فهـم النصـوص الأدبيّـة، وإدراك نـواحي الجمـال فيهـا وعلى تذوقها ونقدها وتحليلها.
- إثارة وجدان الطالب وإرهاف شعوره وإحساسه، ودرس الأدب يتعهّد هذه الناحية، لأن كل أدب رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثر بهـا القـارئ أو السـامع، مثـل العاطفـة الوطنيّة، أو الرثاء لمحزون مفجوع، أو الطرب لما هو باهج سار، أو الخوف من قول صارم فيه التهديد والوعيد، أو نحو ذلك من الانفعالات.
- توسيع الخيال لدى الطالب وإطلاق العنان لأفكارهم.
- تدريبهم على النتاج الأدبي شعرا أو نثرا، قصّة أو مقالا ...

---

[1] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٨٥.

[2] . انظر: الجهوريّة العربيّة السوريّة، ***مناهج المرحلة الإعداديّة***، دمشق ١٩٧١–١٩٧٢ نقلا عـن كتـاب "***في طرائق***، ص٥٨٥ .

[3] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص ٥٨٦.

- تعويد الطالب على البحث العلمي والرجوع إلى أمّهات الكتب في التراث[1].

ويطرح السؤال، ما هي الطرائق التي يتم من خلالها تدريس الأدب في مدارسنا ومعاهدنا؟ هل نبدأ بتدريس الأدب الحديث ثم نعود إلى العصور السابقة؟ أم نبدأ بتدريس الأدب الجاهلي مرورا بالإسلامي فالأموي فالعباسي فانتهاء بالعصر الحديث؟

هناك من يرى أن هذا التقسيم، وفق الفترات الزمنيّة، أي التدرج من الأدب الجاهلي إلى الحديث، يشكّل صعوبة أمام الناشئة، وهذا ما دفع بعض المدرسين إلى البدء بتدريس الأدب الحديث ثم العودة إلى دراسة أدب عصر الانحطاط فالأدب العباسي فالأموي وانتهاء بالجاهلي، انسجاما مع المبدأ التربوي "الانطلاق من السهل إلى الصعب"[2].

---

[1] . حول أهداف تدريس الأدب انظر: الركابي، ***طرق تدريس اللغة العربيّة***، ص٩٠ ؛ السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٨٥ وما بعدها ؛ عبد العليم، ***الموجه الفني*** *لمدرسي اللغة العربيّة*، ص٢٥١ وما بعدها ؛ فيصل حسين، ***المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة***، ص٢٣٠ وما بعدها ؛ د.خاطر و د.الحمادي، ***طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة***، ص١٨١ وما بعدها.

[2] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٨٨.

طرق تدريس الأدب

يعتمد الباحثون في تدريس الأدب على طريقتين أساسيتين[1]: تعتمد الطريقة الأولى على تقديم الحقائق العامّة على النصوص، أما الثانية تعمل على جعل النصوص أساسا للوصول

---

[1] . هناك طرق حديثة أخرى مثل طريقة *"دولتون"* التي ابتكرها "هيلين بارك هرست" وطبقتها بمدينة "دولتون" بأمريكا فنسب إليها. وتتبع هذه الطريقة نظام التعليم الفردي التنقيبي للتلاميذ المتوسطين من ٨–١٢ سنة، ،أسسها التي تقوم عليها ثلاثة أشياء: المعامل، والمرشدون الأخصائيون، والتعيينات. فالمعامل هي حجرات كبيرة للدراسة، لكل مادة أساسيّة(المواد الأساسيّة في المدرسة الدولتونيّة ست لغات: اللغة القوميّة، والآداب، والحساب، والتاريخ، والجغرافيا، والرسم مع دراسة الطبيعة) حجرة معينة مزودة بكافّة ما يحتاج إليه التلاميذ للبحث والتنقيب. وأما الأخصائيون فهم المدرسون الموجهون، لكل مادة أساسيّة معينة موجّه خاصّ بها، يوزع التعيينات على تلاميذه، ويوجههم، ويدلهم على المراجع، ويراقب أعمالهم ويراجعها، ويرشدهم إلى ما يعوزه من الناحية العلميّة، أما التعيينات فهي مقررات كلّ مادة أساسيّة موزعة على شهور العام، ومقرر كل شهر موزع على أربعة أسابيع، ومقرر كلّ أسبوع موزع على خمسة أيام، فلكل يوم وحدة خاصة به من المادّة، يتحتم على كلّ تلميذ أن ينجزها في زمنها المخصص لها. ولا يتقيد في طريقة "دلتون" بجدول دراسة معين، ولا بفترة زمنية مخصصة من اليوم الدراسي للمادة، بل إن الطالب له مطلق الحرية في تخير ما يراه مناسبا له من الزمن في دراسة المادة. ولكن يجب أن ينتهي في كل شهر من دراسة التعيينات التي تعاقد الطلاب مع المدرّس على إنجازها فيه. ولعل أهم مميزات هذه الطريقة أن فيها عنصر التشجيع للتلاميذ المجدين على المضيّ في مراحلهم التعليمية بخطوات سريعة دون التقيّد بنظام الفرق.(انظر: سمك، ***فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة***، ص٥٨٠–٥٨١). وهناك طريقة ***"المشروع"*** وهي من أهم الطرق التربوية الحديثة وصاحبها "جون ديوي" الفيلسوف الأمريكي، وقد استغلها "كلباترك" المربي الأمريكي في نشاطه التعليمي، وتهدف هذه الطريقة إلى تكوين شخصيات التلاميذ وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم في بحث المشكلات ودراستها والتفكير في حلّها. ومن مزايا هذه الطريقة أنها تمرّن على الحياة الاجتماعية التعاونية، وتبث فيهم روح الابتكار والافتنان. وخطواتها مسايرة للخطوات التي يرسمها اعقل في الإدراك الفكري، وهي: الإحساس بوجود مشكلة، ثم تحديدها بالضبط، ثم فرض ما يمكن من الفروض التي تحل بها المشكلة، ثم الشروع في حل المشكلة بعد ترجيح أحد الفروض حتى يتوصل إلى الحل النهائي لهذه المشكلة. ويمكن اتباعها مع التلاميذ الصغار والمتوسطين والكبار على أساس اختيار الموضوع المناسب لقدراتهم وخبراتهم، كما يمكن الانتفاع بها في تعليم اللغة العربية كبحث قصّة طويلة أو كتاب ذي موضوع واحد. وعلى الرغم مما في هذه الطريقة من حرية للطفل وعناية بشخصيته وإتاحة فرصة التفكير الذاتي المنظم له، وتعويده على الصبر والبحث والتأني قبل إبداء الرأي والحكم، فإنها لا تخلو من تقصير، لأن من العسير اتباعها في دروس كسب المهارة، ثم هي قد تجعل عملية التعليم متكلفة معقدة إذا التزمها المدرّس.(انظر: سمك، ***فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة***، ص٥٨١ ؛ السمّان، محمود علي، ***التوجيه في تدريس اللغة العربيّة***، ص١١٠).

إلى الأحكام وتقرير الحقائق، وتسمّى الطريقة الأولى بالطريقة القياسيّة وتسمّى الثانية بالطريقة الاستقرائيّة[1].

الطريقة القياسيّة[2]:

وهي تبدأ في عرض السمات الفنيّة التي يتميّز بها العصر الذي ينتمي إليها النص الأدبي، ثم الحديث عن الخصائص الفنيّة من ناحية الشكل سواء كان بالألفاظ أو التراكيب، وعرض نبذة عن حياة أديب من الأدباء، صاحب النص الأدبي، والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، ثم الانتقال إلى بيان الفنون التي طرقها، والمعاني التي تناولها، وعند تناول فن المسرحيّة أو المقالة أو القصّة تبدأ بذكر تعريف هذا النوع الأدبي ثم نشأته وتطوره التاريخي، ثم الحديث عن عناصره ومقوماته الفنيّة وإسهامه في معالجة الموضوعات المتعددة من اجتماعيّة وسياسيّة وقوميّة..الخ، ويعقب ذلك الإتيان بمجموعة من النصوص التي تصدق عليها الأحكام السابقة[3].

وأغلب أساليب التدريس التي يقوم بها معلمو اللغة العربيّة تنحو هذا المنحى في تدريس الأدب، وهي طريقة تقدّم الحقائق إلى الطالب من غير أن تفسح لَه مجال استنتاج تلك الحقائق من تلقاء نفسه، وتنتقد هذه الطريقة لأنّ موقف الطالب فيها سلبيّ، وأنها لا تحقق الأهداف المرسومة للأدب من حيث الاستنتاج والتحليل والموازنة ودقّة الفهم والتذوّق الأدب[4].

وقد انتقد النويهي هذا المنحى قائلا: "ففي الحكم على الشعراء يقولون: ألفاظ مرصوصة واكليشيهات لا معنى لها يحشدونها حشدا ويخلطونها خلطا بشعا يقولون عن امرئ

---

[1] . انظر : سمك، ***فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة***، ص٤١٠ وما بعدها ؛ عبد العليم، إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة***، ص٢٦٧ وما بعدها ؛ الركابي، ***طرق تدريس اللغة العربيّة***، ص١٧٩ وما بعدها ؛ السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٩٢ ؛ العلي، ***المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة***، ص٢٣٢ ؛ وانظر حول الطريقة الاستقرائيّة كتاب د. السيّد، محمود، ***اجتماع متخصصين في اللغة العربيّة***، جامعة الدول العربيّة، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، دار الطباعة الحديثة بالقاهرة ١٩٧٥.

[2] . حول هذه الطريقة انظر : سمك، ***فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة***، ص٥٧٨.

[3] . انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٩٢ وما بعدها(بتصرّف).

[4] . انظر: *المصدر نفسه*، ص٥٩٣.

القيس: جفاء العبارة، وخشونة الألفاظ، وتجهّم المعاني، وحسن الديباجة، وبديع المعنى، ورقّة النسيب ومقاربة الوصف وسهولة المأخذ. ويقولون عن النابغة: الجمال وحسن الرونق، رشاقة اللفظ، وضوح المعنى وحسن النظم، وقلّة التكلّف. وعن زهير: حسن الإيجاز، حذف فضول الكلام وحشوه، وإجادة المدح وتجنّب الكذب فيه، وعن عمر بن أبي ربيعة: شعر رقيق ومعنى أنيق[1]". وبناء على نقد الطريقة القياسيّة وتدريسها في المدارس، عدل عنها إلى الطريقة الاستقرائيّة.

الطريقة الاستقرائيّة:

وهي الطريقة التي يعمد فيها المدرّس إلى الاشتراك مع طلابه في استنباط خصائص كلّ نصّ أدبيّ، ثمّ تجمع هذه الخصائص بعد انتهاء الطالب من دراستها، ثم إطلاق الأحكام والحقائق على هذه النصوص وعلى الخصائص الفنيّة لهذا العصر الذي ينتمي إليه النصّ الأدبيّ. فعند دراسة الأدب الجاهلي مثلا يقدّم المعلّم عددا من النصوص لدراستها من حيث المبنى والمعنى بحيث يستنبط الطلاب الخصائص لكل نص على حدة، وبعدها تجمع هذه الخصائص لتكون معا سمات الشعر الجاهلي. فبدلا من أن يقال للطلاب إن شعر زهير بن أبي سلمى يتصف ب" حسن الإيجاز، حذف فضول حشو الكلام، وإجادة المدح وتجنّب الكذب فيه، وتجنّب التعقيد الفظي والمعنوي، وقلّة السخف والهذر لذلك كان شعره عفيفا يقلّ فيه الهجاء[2]"

يقدّم المدرّس نماذج متعددة من شعره يقوم الطلاب بتحليلها حتى يتوصلوا بأنفسهم إلى بيان خصائص شعر زهير المتمثّلة بالعناصر المذكورة أعلاه.

إن تدريب الطلاب على عمليّة اكتشاف الحقائق بأنفسهم أمر مهمّ جدّا في إدراك كنه العمل الأدبي من حيث الرموز والقوالب والأنماط والمبنى[3]. إذا فالطريقة الاستقرائيّة تنمي في الطالب القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والتذوّق، كما وتنمّي لديه الدقّة في

---

[1] . انظر: النويهي، محمد، ***ثقافة النقد الأدبي***، ص٢٠ نقلا عن كتاب "في طرائق تدريس اللغة العربيّة" ص٥٩٥.

[2] . انظر: *المصدر نفسه*، ص٢٠.

[3] . انظر: السيّد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ص٥٩٢ وما بعدها.

الحكم، وبهذا يتجنّب الطالب تكرار العبارات المحفوظة من أن الأسلوب يتّسم بالجزالة والمتانة والعاطفة والصدق وما شابه ذلك من ألفاظ جاهزة. وملخص ذلك فإن الطريقة الاستقرائيّة تتسم بالإيجابيّة على المدرّسين تبنيها في تدريس النصوص الأدبيّة. ولكن يجب أن يكون من الواضح أن الطريقة لتدريس الأدب أثر كبير في نجاح المدرّس، فالمدرّس المؤهّل يستطيع أن يبتكر الطريقة الملائمة في تفاعله مع طلابه ومع المادة التي يقوم بتدريسها، كما أنّه يكون قادرا على خلق المواقف الإيجابيّة في التدريس، ذلك لأنه لا يضع نفسه في قالب واحد يتكرر في الدروس كافّة، وإنما يخلق لنفسه الطرائق المرنة المحققة للأهداف[1].

ولا بدّ للمدرّس أن يسترشد بخطوات معينة لتدريس الأدب نجملها فيما يأتي:

1. **التمهيد له،**

ويتناول حديثا أو أسئلة تمهّد للموضوع، كما ويتناول شرح مناسبة النص وتصوير جوّه، وتعريفا موجزا بصاحبه، وأن يتوقّف عند النواحي الهامّة في حياته مما يلقي الأضواء على النصّ المدروس. وألاّ يغيب عن ذهنه أن الغرض من هذا التمهيد يتمثّل في تهيئة الأذهان للموضوع الجديد، بحيث يدفعهم إلى فهم الغرض العام من النص بصورة إجمالية على ألا يسترسل في التمهيد، وخلال هذه المرحلة من المستحسن أن يجلب معه المرجع الذي أخذ منه النصّ الأدبي، بالإضافة إلى آثار الأديب حتى يستثير شوق الطلاب إلى قراءة بعض منها.

2. **قراءة النصّ قراءة جهريّة**

حتى يقتدي الطلاب بتلك القراءة من جهة، ولتزيد من فهمهم للنصّ من جهة ثانية، أو باستخدام وسيلة إيضاح كتب عليها النصّ بغية إشاعة الحيويّة في أجواء الدرس وتقريب المفاهيم إلى الأذهان.

3. **تكليف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة،**

---

[1] . انظر: د.أبو حسين، جمال و د.عيساوي، محمد، ***التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين***، ص٢٢ ؛ وانظر حول الخطوات لدراسة الأدب: كتاب: السيّد، ***الدورة التدريبيّة لمدرسي اللغة العربيّة***، آب ١٩٨٠ ؛ السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٩٧ وما بعدها.

تعقبها محادثة في المعاني العامّة الواضحة، ثم يقرأ بعض الطلاب الأقوياء النص قـراءة جهريّة، والوقوف عند المعاني المستخرجة فرعيّة وأساسيّة، فيكلّف الطـلاب تلخـيص تلك المعاني بشكل متسلسل، وكلّما فهم الطلاب النص بوضوح أمكنهم تلخيصه بشكل جيّد.

٤. المحادثة العامّة:

بحيث يوجّه المدرّس إلى الطلاب طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البـارزة في الـنصّ، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلين، وهذه الأسـئلة تعـين علـى تكـوين صـورة مجملـة متكاملة لموضوع النص في أذهان الطلاب وتمهّد للشرح.

٥. الشرح التفصيلي:

وطريقتها أن يقسم النص إلى وحدات، قد تكون الوحدة بيتا أو اكثر في الشعر أو فقـرة تضم عددا من الجمل في النثر. وليس معنى الوحدة غرضا كاملا من أغراض القصيدة أو القطعة النثريّة، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض في بيـت أو أكثـر مـن الشعر أو في فقرة من النصّ النثريّ. ثم تعالج كل وحدة على الشكل التالي:

أ ـ **قراءة الطلاب**: يقرأ أحد الطلاب الوحـدة، ثـم تـذلل الصـعوبات اللغويّـة في هـذه الوحدة، وذلك بشرح المفردات الصعبة وتدوينها على اللوح، إلا إذا كانت مشـروحة في الكتاب، ومن الخطأ أن تشرح مفردات النصّ كلّه قبل شرح المعنى العامّ.

ب ـ **المعنى العام** : بعد شرح مفردات الوحدة يأتي شرح معناها العام، وذلـك بتوجيـه أسلة جزئيّة في معناها يجيب عليها التلاميذ وتؤلـف الإجابـات في مجموعهـا ذلـك المعنى العام، وقد يعيد المعلّم صوغ المعنى العام بأسلوبه إذا اقتضـى الأمـر. هـذا وإذا كان معنى البيت سهلا تركنا شرحه للطلاب دون الاستعانة بهذه الأسئلة الجزئيّـة. ويجب أن يطالب المعلّم بربط معاني الأبيات بعضها ببعض، ويتـدخّل المعلّـم لبيـان الصياغة الجميلة لمعاني وحدات النص.

٦. الوقفة الفنيّة:

بعد فهم النصّ لا بد من وقفة نقديّة تبيّن أسرار جماله، فيسأل عن العاطفة، ويبين نوعها ثم يشار إلى سماتها وأثرها في إيضاح المعنى وفي الأسلوب، وفي مجال الوقفة الفنيّة ينبغي عدم الوقوف عند المصطلحات البلاغيّة الجافة، كأن يقال هناك استعارة في البيت الأول، وتشبيه في البيت الثاني وجناس أو طباق في العبارة الأولى أو في السطر الثاني...الخ.ولكن ينبغي أن يوضّح موطن الجمال في هذه الصورة والألفاظ، وانعكاس هذا الجمال على وضوح المعنى، والبراعة في التعبير عنه، واثر ذلك كلّه في النفوس.

٧. **تقويم النصّ:**

وذلك بإبداء رأينا في تقدير النص وهل كان الأديب مبتكرا فيما أورده من أفكار أو كان مقلّدا مقتبسا، وهل وفّق في التعبير عمّا أحسّ من المشاعر والعواطف، وهل كان صادقا في عاطفته أم كان متكلّفا؟ ثم ما هي قيمة الأديب وتصويره لعصره وبيئته، ولا مانع من عقد موازنة بين هذا النص وغيره لعصر الأديب أو لغيره كي يدرك الطالب الفرق بين شاعر وشاعر أو كاتب وكاتب، وبين عصر وعصر، وأسلوب وأسلوب[١].

وقد ظهرت طرائق ومناهج جديدة لتدريس النصّ الأدبي محاولة إلقاء الضوء على هذا النصوص ومنتقدة المنهج التقليدي[٢] ومن ضمن هذه المناهج: المنهج النفسي[٣]، والمنهج

---

[١] . انظر حول هذه الطرائق: د. الركابي، جودت، ***طرق تدريس اللغة العربيّة***، ص١٧٨–١٨١ ؛ السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٥٩٨–٦٠١ ؛ عبد العليم، ابراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة***، ٢٦٧ وما بعدها ؛ د.سمك، ***فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة***، ص٤٠٦ ؛ العلي، ***المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة***، ص٢٣٢ ؛ ابو مغلي، ***الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة***، ص٦٣–٦٤.

[٢] . انظر: الواد، حسين، "مسألية المناهج في التعامل مع الظاهرة الأدبية"، ***مجلّة الكاتب العربي***، العدد الأول ١٩٨١، دمشق، ص٧٣.

[٣] . ظهر في مطلع القرن العشرين، وقصد من خلاله التعرّف على الإنسان من خلال الأدب، فهو يهتم بشخصية الأديب وتاريخها على أنها أحد العوامل التي تتخل في الإبداع وتؤثر فيه، وتكشف هذه الشخصية من خلال النصوص ذاتها، وقد حمل لواء هذا الاتجاه شارل مورون *Ch.* Mauron بعد أن ظهر على يدي "فرويد" الذي توخّى تعرف الإنسان من خلال الأدب والفن كي يدعم نظريته في اللاوعي. (انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٦٠٤).

الاجتماعي[1]، والمنهج الشكلاني[2]، والمنهج الهيكلاني[3]،وقد ظهرت هذه الطرائق لتفسير الظاهرة الأدبيّة والوسائل لتحليل النصّ الأدبي.

التذوّق الأدبي

يعتبر التذوق الأدبي من الأساسيات التي يرمي إليه تدريس النصوص الأدبيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حتى تمكّن الطالب من فهم النصوص الأدبيّة،وعلى الرغم من أن التذوق الأدبي يعني الدخول في أعماق النصّ الأدبي لبيان جماله وحسنه، واستخلاص عناصر الجمال فيه كان يختلف عن عملية النقد لأن النقد دراسة الإنتاج الأدبي والنظر فيه بغية إبراز محاسنه والوقوف على ما فيه من مآخذ لمساعدة القارئ على استخلاص عناصر الجمال فيه ومساعدة الفنان على تلافي المآخذ والأخطاء، ومساعدة الدارسين على التاريخ للحركة الأدبية تأريخا صحيحا[4].

---

[1]. ظهر في مطلع القرن العشرين وقد نظر اتباعه إلى الآثار الأدبيّة في ضوء المنهج المادي التاريخي، إذ قامهذا المنهج في البداية على نظرية الانعكاس، ومفادها أن الأدب جزء من البنى الفوقية تعكس البنى التحتية، ورأى Goldman الذي يعدّ من أعلام هذا المنحى أن ثمّة تناظرا بين الهياكل الأدبية والهياكل الاجتماعية، وأن التماثل بين البنى الفكرية والبنى الاجتماعية لا يتم على مستوى الانعكاس الآلي وإنما على مستوى الهياكل، فيما يشبه التناظر بين الهياكل الأدبيّة والاجتماعية.(انظر: السيّد، ***في طرائق تدريس اللغة العربية***، ص٦٠٥).

[2]. نشأ في روسيا في العشرينات من القرن العشرين، واستبعد أصحابه"العبقرية" و "الوحي" و "الالهام" مؤكدين وجوب تفسير النصوص تفسيرا عقلانيا لأن الأدب في نظرهم ظاهرة طبيعيّة يمكن دراستها بالمنهج العلمي.(*المصدر السابق*، ص٦٠٥)

[3]. نشأ في منتصف القرن العشرين استنادا إلى معطيات علم اللسان الحديث،وسيطر هذا هذا المنهج على الدراسات الأدبية في فرنسا في الخمسينات والستينات،وكان من أعلام هذا الاتجاه "رومان جاكبسون" وقد رأى أصحاب هذا المنهج أن الأدب هو قبل كل شيء نص مادي تام ومنغلق على نفسه،ولأنه منغلق فهو ينبني على نظام داخلي يجعل منه وحدة محددة، والنظام في النص الأدبي لا يكمن في ترتيب عناصره،وإنما يكمن في شبكة من العلاقات تنشأ بين الكلمات، ومتى كانت هذه العلاقات متكاثرة مكثفة كان النص أوغَل في الأدبية،ولهذا برزت في أعمال الهيكلانيين مفاهيم من قبيل "تفكيك النص"و "نقده نقدا داخليا" فكل شيء عندهم هو في النص، من الكاتب إلى الراوي، إلى الزمن، على الفضاء، إلى الشخصيات: إلى العلاقات بينها.(*المصدر السابق*، ص٦٠٦).

[4]. انظر: د. ذهني، محمود، ***تذوق الأدب طرقه ووسائله***، ص٢١١.

والتذوّق مزيج من العاطفة والعقل والحسّ، ويختلف باختلاف الأشخاص، لكن محاولة تكوينه، وتنميته أمر ضروري، لأن تكرار تذوق المقروء تمكن الفرد من تكوين معيار ذوقي لا يقف عند حدود اللغة، بل يتعدّى تطبيقه بعض جوانب الحياة خصوصا الاجتماعية والفكرية والنفسية[1].

وجمهور نقاد العرب يجعل الذوق الحكم الفيصل فيما يصدر على النّصوص الأدبية من الأحكام ويكون هذا الذوق ـ في أصله ـ استعدادا موهوبا لا يد للإنسان فيه. ولا بد لهذا الاستعداد من ثقافة تمدّه، وتنميه وعلى نقاد العرب بالثقافة التي تنمي الذوق الناقد الثقافة الدبية التي تكون بممارسة الأدب العربي، شعره ونثره[2].

ويمكن تحديد التذوق الأدبي على أنه النشاط الإيجابي الذي يقوم به المتلقي استجابة لنصّ أدبي معين بعد تركيز انتباهه عليه، وتفاعله معه عقليا ووجدانيا. ومن ثم يستطيع تقديره، والحكم عليه[3]. ويتخذ هذا النشاط أشكالا صريحة ومنوعة من السلوك، اتفق النّقاد وعلماء النفس على اعتبارها علامة مميزة للتذوق الأدبي ودالة عليه، فالتدريب على التذوق النص الأدبي تسبقه خطوات عملية لا بد منها، وهي ممارسة الكلام الجيد وفهمه ويتضمن ذلك معرفة مفردات اللغة ومعانيها وتفسيرها، كما يتضمن معرفة بالأسلوب الجيد والمفاضلة بين أساليب الكتّاب والأدباء، ومعرفة دقيقة بأصول البلاغة وعلم البديع لأن ذلك يمكن التلميذ من اكتشاف نواحي الجمال اللفظي والمعنوي في النص ومدى تأثيره على النّفس[4].

ومعنى ما سبق أن التذوق الجمالي الصحيح هو الذي يمكن أن يتحقق عن طريق القدرات الخاصّة، والإحساس الموضوعي، خاصّة إذا كان القارئ أو السامع يتميز بإمكانيات كامنة ويقوم بممارسة بعض الأشياء التي تساعد على تربية التذوق[5].

---

[1]. انظر: عطا، محمد، ***طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية***، ص٥٦.

[2]. انظر: بدوي، أحمد، ***أسس النّقد الأدبي عند العرب***، ص١٠٠.

[3]. انظر: نفسه، ٥٧.

[4]. انظر: إسماعيل، زكريا، ***طرق تدريس اللغة العربية***، ص٢٩٦-٢٩٧ ؛ عطا، محمد، ***طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية***، ص٥٩.

[5]. انظر: القوصي، عبد العزيز، وآخرون، ***اللغة والفكر***، ص٥٧.

خلاصة

ما يزال أغلب مدرسي اللغة يعتمدون الطريقة الإلقائية في شرح دروسهم، تلك الطريقة التي يكون المتعلمون فيها سلبيين منفعلين، لا يشاركون إلا لماما في الوصول إلى الحقائق والمعلومات.

بيد أن التقدم العلمي في ميدان علم النفس والتربية أشار إلى الآثار السيئة المترتبة على اتباع هذه الطريقة في التعلم من حيث إنها تعود المحاكاة العمياء من غير فهم، وأن كل معرفة لا يبذل المتعلم جهودا في سبيل الحصول عليها تبقى مزعزعة الذهن، معرضة للنسيان السريع، لأنها لا تتفاعل مع العقل، وتصبح جزءا من غذائه.

وهذه الطريقة الإلقائية يتبعها مدرس القواعد عندما يقرر القاعدة مباشرة من غير استقراء في الوصول إليها، كما يتبعها مدرس الأدب عندما يصدر الأحكام والحقائق قبل دراسة النصوص وتحليلها، ومدرس التعبير عندما يقف خطيبا وواعظا، والطلبة واجمون سلبيون.

وهذا الأسلوب من التعلّم تجاوزه الزّمن، فالمعلمون يجب أن يخلقوا المواقف الإيجابية في التدريس، بحيث يشارك الطلاب في أجواء الدرس مشاركة فعالة، وينحصر دور المعلم في المراقبة والتقويم.

فهناك ضرورة في أن تستبد الحماسة عند معلمينا غيرة على اللغة العربية، مزودين بما قدمته لنا تقنيات التعليم المختلفة والمستخدمة في التدريس، فالمعلم هو الذي يبدأ بالطلاب وينتهي بالطلاب، ليحقق أقصى نجاح ممكن لطلابه في ضوء الأساليب الحديثة التي يجب علينا تطبيقها في عملية التدريس يتأثر منها الطلاب ويتفاعلون معها، لنبني جيلا محبا وعاشقا للغة العربية.

תקציר

תוכנם של תוכניות הלימודים וחילוקם על לפי סעיפי בכל שכבה ויישום המטרות וההפניות הקשורות בהם לכל זה יש סימנים שונים, חלקם קשור בערכים וחלקם קשור בפלסופיה של החינוך כי היא שואבת אותם מהערכים, או מה שקשור בסוג החומר ומה שיכול לתרום בבנית היחיד והחברה.

וייתכן שיעלה על הדעת שתוכניות הלימודים אשר מלמדים כוונתה להגדירת את החומר המלמד או הקדשת סעיף לכל סעיף מסעיפיה, בדברים אלה אין דיק, כי האמת היא שהמציאות החינוכת אומרת שלתוכניות הלימודים ישנם מטרות בעל ערך תרבותי, כי היא אשר מגדירת את אופן העבודה בבית הספר ואשר נותנת את הכיוון אשר לפיה הולכת מערכת החינוך.

المصادر والمراجع

- ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، دار إحياء التراث العربي، القاهرة.
- ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: أ.د.ب.
- أبو حسين، جمال و د.عيساوي، محمد، **التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين**، أكاديمية القاسمي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ـ اعداد المعلمين، ٢٠٠٣.
- أبو مغلي، سميح، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة،** دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط٢، الاردن ١٩٨٦.
- إسماعيل، محمد، **في طرائق تدريس اللغة العربيّة**، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس ١٩٨٠ .
- إسماعيل، زكريا، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩١.
- بدوي، أحمد، **اسس النّقد الأدبي عند العرب**، القاهرة، د.ت.
- الجهوريّة العربيّة السوريّة، **مناهج المرحلة الإعداديّة**، دمشق ١٩٧١–١٩٧٢
- حسين، طه، **في الأدب الجاهلي**، دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٢٧.
- الحصري، ساطع، **أصول تدريس اللغة العربيّة**، القاهرة، د.ت.
- خاطر، رشدي و د.الحمادي، يوسف، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة**، القاهرة، ١٩٨٥.
- الخولي، محمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربيّة**،
- الدمرداش، سرحان، **المناهج المعاصرة**، دار الفلاح، الكويت، ١٩٧٨.
- ذهني، محمود، **تذوق الأدب طرقه ووسائله**، دار الفلاح، الكويت، ١٩٧٨.
- الركابي، جودت، **طرق تدريس اللغة العربيّة**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٠.
- رونتري، **تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج**، ترجمة د. فتح الباب عبد الحليم سمير، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت ١٩٨٤.
- سلسة البرمجة، **النحو المبرمج الحديث** ، السنة السادسة، دار القلم بتونس ١٩٨٠
- سليمان، حسن، **تعليم اللغة العربية**، القاهرة، د.ت.
- السمّان، محمود علي، **التوجيه في تدريس اللغة العربيّة**، القاهرة، د.ت..

- سمك، صالح، **فن التدريس للغة العربية والتربية الدينيّة**، مكتبة النهضة مصر، القاهرة، ١٩٧٩.
- السيّد، محمود أحمد، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة**، القاهرة، د.ت.
- ـــــــ، **القراءة مفهوما وأهمية ومتطلبات**، مجلة التربية الجديدة، مكتب اليونيسكو الأقليمي للتربية في البلاد العربيّة، العدد التاسع والثلاثون، كانون الأول ديسمبر ١٩٨٦.
- ـــــــ، "الوسائل المعينة بين اليوم والأمس"، **مجلّة المعلّم العربي**، العدد الثاني، شباط، ١٩٨٠، ص١١٢.
- ـــــــ، **في طرائق تدريس اللغة العربية** نقلا عن: David H. Harding., ***The new pattern of language***، Adenbra, ١٩٦٧.p.٥٣-٦٥.
- السيدّ محمود وفلوح فالح، **تكنولوجية التربية والوسائل والمواد التعليميّة المعينة في تدريس اللغة العربيّة للمرحلتين الإعداديّة والثانويّة**، وزارة التربية بالجمهورية العربيّة السوريّة، الكراس الثاني، آب ١٩٨٠.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومنّاع، محمد السيّد، **تعليم العربيّة والدين بين العلم والفنّ**، بيروت، د.ت.
- العلي، فيصل حسين، **المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة**، القاهرة، د.ت.
- يونس، فتحي ابراهيم، ود. الناقة، محمود كامل، **أساسيات تعليم اللغة العربيّة**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٧٧.
- عبد العليم، **الموجه الفني لدرسي اللغة العربيّة**، دار المعارف بمصر. القاهرة، ١٩٧٨.
- عمر، محمد صالح، **العربيّة وثورة المناهج الحديثة**، دار الرياح الأربع للنشر، تونس ١٩٨٦
- عيساوي محمد، أبو مخ زياد، أبو حسين جمال(١٩٩٨) "التغذية المرتدّة في إعداد المعلمين، مفاهيم وطرق علاج"، **مجلة جامعة**، العدد الثاني، ص٢٤-٣٥.
- عزايزه، خالد، **اتقان القراءة وفهم المقروء**، الكلية العربية للتربية في اسرائيل، حيفا، ٢٠٠٠.
- فيصل حسين، **المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة**، القاهرة، د.ت.
- القرشي، عبد الفتّاح، **سيكولوجيّة القراءة**، معهد التربية للمعلمين، الكويت ١٩٧٩ .
- القلا، فخر الدين، **استخدام الأجهزة الحديثة في تدريس اللغة العربيّة** ، دمشق، آب ١٩٣٠.

- القوصي، عبد العزيز، وآخرون، **اللغة والفكر**، القاهرة، ١٩٨٢.
- مجاور، صلاح الدين، محمد، **تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة**، دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٦٩.
- ــــــــ، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦.
- معروف، نايف، **خصائص اللغة العربيّة وطرائق تدريسها**، دار النفائس، ط٢، بيروت ١٩٨٧.
- منصور، إبراهيم عصمت، **سيكولوجيّة الوسائل التعليميّة ووسائل تدريس اللغة العربيّة**، بيروت، د.ت.
- نعيمة، ميخائيل، **الغربال**، دار المعارف ، القاهرة، ١٩٤٦.
- الواد، حسين، "مسألية المناهج في التعامل مع الظاهرة الأدبية"، **مجلّة الكاتب العربي**، العدد الأول، دمشق ١٩٨١.

- B.F. Skinner, ***Verbal Behavior*** , . N.Y. Appleton, Century Crofts ,١٩٥٧.
- Chester.W. Harris. ***Encyclopedia of education recherché*** .The Macmillan Company N.Y.١٩٦٠.
- S, A.W., Television, learning and distance education, ***Journal of Education Television/VTO***، Vol.١٤,٣, pp.٢١٣-٢٢٥ ; Hill, B., *Marking the Most of Satellites and Interactive Video* ،London, pp.١٣-٢.
- Harold A. Anderson, "***Comprehension and interpretation Evaluation of Reading.*** Chicago Press ١٩٥٥.pp.١٠١-١٠٦.